



Estudos e Pesquisas em Psicologia

ISSN: 1808-4281

Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de  
Psicologia

Lucena, Juliana Maria Ferreira de; Amorim, Katia de Souza; Pedrosa, Maria Isabel  
Aprendizagem Cultural por Crianças de Dois Anos em seu Grupo de Brinquedo  
Estudos e Pesquisas em Psicologia, vol. 21, núm. 3, 2021, Setembro-Dezembro, pp. 1087-1107  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Psicologia

DOI: <https://doi.org/10.12957/epp.2021.62712>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=451872903014>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

redalyc.org  
UAEM

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa  
acesso aberto

**PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO**

**Aprendizagem Cultural por Crianças de Dois Anos em seu Grupo de Brinquedo**

**Juliana Maria Ferreira de Lucena\***

Universidade de Pernambuco - UPE, Petrolina, PE, Brasil

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7203-243X>

**Katia de Souza Amorim\*\***

Universidade de São Paulo - USP, Ribeirão Preto, SP, Brasil

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0544-6370>

**Maria Isabel Pedrosa\*\*\***

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, Recife, PE, Brasil

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7273-8157>

**RESUMO**

Neste trabalho, discute-se a aprendizagem cultural de crianças de dois anos do seu entorno social, examinando, a partir de uma perspectiva sociointeracionista, o modo como participam de brincadeiras que se efetivam no grupo de brinquedo. 20 crianças foram observadas duas vezes por semana, durante 45 dias, perfazendo um total de 11 sessões videogravadas com duração média de 24 minutos. Elas brincavam livremente em espaços de um Centro Municipal de Educação Infantil, em Recife. Foram identificados e transcritos 56 episódios de brincadeiras. A análise qualitativa evidencia que as crianças trazem para a situação de interação com seus pares (microcultura) conhecimentos produzidos em diferentes ambientes sociais (macrocultura). Conhecimentos da cultura popular foram inferidos a partir dos comportamentos observados em uma encenação de maracatu e em um jogo de capoeira. O protagonismo das crianças indica que convenções e regras são respeitadas e compartilhadas, o que garante a negociação de significados e transmissão da cultura, mesmo em crianças bem novas. Imitação, ações complementares e cooperativas parecem contribuir na manutenção e reconstrução de conhecimentos com os parceiros. Sublinha-se a importância de se propiciar um contexto coletivo de desenvolvimento para instigar a participação das crianças na assimilação e construção da microcultura do grupo.

**Palavras-chave:** criança, cultura, comportamento de brincar.

## Cultural Learning by Two-Year-Old Children in Play Group

### ABSTRACT

This paper discusses the cultural learning of two-year-old children of their social environment, examining, from a socio-interactionist perspective, the way they participate in play activities that take place in the peer group. Twenty children were observed twice a week, for forty-five days, totaling 11 video-recorded sessions, each one lasting 24 minutes on average. They played freely in spaces of a Municipal Center for Early Childhood Education, in Recife. Fifty-six episodes of play activity were identified and transcribed. Qualitative analysis shows that children bring knowledge produced in different social environments (macroculture) to the situation of interaction with their peers (microculture). Knowledge of popular culture was inferred from behaviors observed by featuring maracatu and a capoeira performance. The protagonism of children indicates that conventions and rules are respected and shared, which guarantees the negotiation of meanings and the transmission of culture, even among children at their earlier ages. Imitation, complementary, and cooperative actions seem to contribute to the maintenance and reconstruction of knowledge with peers. The importance of providing a collective context of development is underlined to encourage the participation of children in the assimilation and construction of the group's microculture.

**Keywords:** child, culture, playing behavior.

## Aprendizaje Cultural de Niños de Dos Años en el Grupo de Juego

### RESUMEN

En este trabajo se discute el aprendizaje cultural de niños de dos años en su entorno social, examinando, desde una perspectiva sociointeraccionista, la forma en que participan de juegos y se desarrollan en el grupo de juguetes. Veinte niños fueron observados dos veces por semana en cuarenta y cinco días, un total de 11 sesiones grabadas en video con una duración promedio de 24 minutos. Jugaron libremente en un Centro Municipal de Educación Infantil, en Recife. Se identificaron y transcribieron 56 episodios de juegos. El análisis cualitativo muestra conocimientos de los niños producidos en distintos entornos sociales (macrocultura) y interacción con sus pares (microcultura). El conocimiento de cultura popular se infirió a partir de conductas observadas en una puesta en escena de maracatu y juego de capoeira. El protagonismo de los niños indica que han respetado y compartido las convenciones y reglas, lo que garantiza negociación de significados y la transmisión de cultura, incluso en niños muy pequeños. Las acciones de imitación, complementarias y cooperativas parecen apoyar el mantenimiento y reconstrucción del conocimiento con los parceros. Se destaca la importancia de brindar un contexto colectivo de desarrollo para instigar la participación de niños en la asimilación y construcción de microcultura de grupo.

**Palabras clave:** niño, cultura, comportamiento de juego.

A participação cultural das crianças tem sido cada vez mais explorada em pesquisas sobre Desenvolvimento Humano ou em Estudos Sociais da Infância. Evidencia-se que, desde pequenas, as crianças conseguem atuar no ambiente social no qual então inseridas não só assimilando aspectos de sua cultura, mas também os transformando de acordo com suas necessidades (Carvalho, Seidl-de-Moura, Martins, & Vieira, 2014; Corsaro, 1997/2017; Simões & Resnick, 2019, Tudge et al. 2006). A brincadeira é um espaço no qual as crianças são protagonistas dessa participação cultural, uma vez que o brincar é atividade própria da criança (Bichara, Lordelo, & Magalhães, 2018; Goso, Resende, & Carvalho, 2018; Otta, 2017; Menezes, 2020).

Observações realizadas em situação de brincadeira com pares têm revelado a grande capacidade de as crianças compartilharem e transmitirem conteúdos e outros aspectos culturais (Corsaro, 1997/2017; Whiten & Flynn, 2010). Brincando com parceiros, elas trazem para a situação elementos culturais vivenciados nos diferentes ambientes de interação social que experienciam. Assim, elas assumem um papel ativo na manutenção, transmissão e transformação cultural, pois esboçam um cenário de seus mundos sociais, ajustam-se às expectativas normativas do grupo e renovam e reconstruem conhecimentos ou valores, no momento de interação com o outro (Kachel, Svetlova, & Tomasello, 2017; Tomasello, 2016, 2019).

É crescente o interesse dos pesquisadores em investigar os impactos de ambientes multirraciais, multiétnicos e multiculturais na criação e educação de crianças (cf. por ex., Pica-Smith, Antognazza, Marland, & Crescentini, 2017; Quintana et al., 2006; Skinner & Meltzoff, 2019). Poucos estudos, entretanto, têm escrutinado as interações de crianças em grupos de coetâneos para discutir como elas efetivam em suas brincadeiras fragmentos da macrocultura.

Não há dúvida de que grande parte do que aprendem vem de ensinamentos de adultos; mas não é somente isso! As crianças observam, imitam, complementam ações das outras, conversam e se perguntam sobre vários temas e modos de se comportar, monitorando e inovando situações. Tomasello (2016) examina três tipos de aprendizagem cultural em crianças: (1) aprendizagem por imitação; (2) aprendizagem por instrução; e (3) aprendizagem colaborativa. Na primeira, as crianças aprendem algo observando um parceiro, que pode ou não saber que está sendo observado; na aprendizagem por instrução, o adulto ensina a criança ou lhe oferece suporte para que ela aprenda – simplificando a tarefa, chamando a atenção para aspectos relevantes a serem considerados etc.; no terceiro tipo, na colaborativa, crianças resolvem situações umas com a/s outra/s. O autor diferencia a aprendizagem social de uma

aprendizagem cultural realçando que nesta, os indivíduos são agentes intencionais. Em linguagem meta comunicativa, poderíamos ilustrar os três tipos da seguinte maneira: “aprendo a fazer o que pretendo”; “aprendo a fazer o que o outro quer que eu aprenda”; “aprendemos sobre isso fazendo juntos”. Ou seja, agentes intencionais têm objetivos, porque buscam alcançar ou realizar alguma coisa, resolver uma situação e atentam para aspectos relevantes ou fazem tentativas na direção do que pretendem (Kachel et al., 2017). Portanto, na aprendizagem cultural podemos dizer que as crianças se colocam em uma cena de atenção conjunta e são protagonistas desta cena (Moll, Carpenter, & Tomasello, 2011; Tomasello, 2019).

As brincadeiras constituem o contexto mais frequente dessas aprendizagens. E quando as brincadeiras coletivas têm uma estrutura simples, repetitiva e estereotipada possibilitam o protagonismo de crianças pequenas que se engajam de modo adequado, porque reconhecem o modo de brincar e facilmente entram em cena. Integrando-se ao grupo, elas experimentam ações, movimentos, gritos e gestos que também passam a compor o cenário. Ações antes não reconhecidas como pertencentes ao jogo, passam a fazer parte dele desde que mais e mais crianças realizem aquelas ações (imitem e complementem ações dos parceiros), ampliando o espectro de ações e, portanto, desdobrando e embelezando a brincadeira (Corsaro, 1997/2017). A reprodução de uma encenação vista antes e o esforço para reproduzi-la têm, potencialmente, a característica de criar uma versão plausível dessa encenação e lhe agregar novas ações. O grupo de brinquedo vai construindo sua microcultura.

Carvalho e Pedrosa (2002) definem “microcultura” como procedimentos, rotinas, enredos e significações que podem ser alçados das interações das crianças no campo de observação delimitado para o estudo. Definem como “macrocultura”, o que ocorre em diversos outros ambientes de interação social (por exemplo, na família, na escola e no parque), que, por sua vez, expressa concepções e valores da sociedade na qual vivem as crianças.

Um grupo de brinquedo é constituído por crianças que se encontram com regularidade, reconhecem-se como pertencentes ao mesmo agrupamento do brincar, criam histórias compartilhadas e desenvolvem atividades lúdicas ou rotinas. Elas constroem uma microcultura, porque tecem significações comuns, criam regras e se apropriam de valores circunscritos em suas experiências (Corsaro, 1997/2017). Assim, o grupo de brinquedo é concebido como um campo interacional e seus integrantes constituem e regulam as atividades do grupo, mas também são por este regulado, em uma lógica de constituição simultânea.

O objetivo deste artigo é o de analisar microgeneticamente, em um grupo de brinquedo de crianças de dois anos, a aprendizagem que elas realizam de alguns aspectos de seu entorno cultural, examinando o modo como participam de brincadeiras que se efetivam no grupo. Por meio da análise de exemplos empíricos, discutiremos, especificamente, se a estrutura de participação na brincadeira – “desenhada” no espaço de interação social das crianças (microcultura) – propicia-lhes meios de ação ajustados à atividade e, potencialmente, instiga-as quanto ao desdobramento desta atividade, inclusive quanto à integração de novos participantes. Propõe-se ainda que é possível inferir, de situações como as que serão analisadas, os conhecimentos de que dispõem as crianças sobre vários aspectos culturais (informações, músicas, regras, roteiros de atividades, expectativas normativas do grupo etc.) produzidos e vivenciados em sua macrocultura. No caso do presente trabalho, a microcultura se efetiva no espaço observado da brincadeira de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), no qual as crianças, em interação com os parceiros de seu grupo etário, constroem e compartilham seus empreendimentos lúdicos.

São raras as pesquisas que usam a análise microgenética para o estudo de crianças observadas em situações coletivas. Portanto, a presente investigação contribui para o avanço do conhecimento na área do desenvolvimento infantil, na medida em que possibilita alçar das brincadeiras livres com vários parceiros, a estrutura de participação no grupo, explorando seu papel de organização e suporte para que as atividades das crianças se efetivem e se desdobrem. A discussão dos episódios trazidos para embasar o argumento está apoiada em estudos realizados por diferentes pesquisadores (cf. ex.; Corsaro, 1997/2017; Goso et al., 2018; Rogoff, 2003; Sarmento, 2013) que realçam a relevância de tornar visíveis as diferentes formas de participação cultural da criança, compreendendo que esta possui um papel importante na manutenção e transformação de elementos culturais, como, por exemplo, costumes sociais, regras e valores relevantes para o contexto em que vive. A análise de processos de aprendizagem cultural de crianças pequenas pode sugerir formas de organização de ambientes coletivos de convivência, como é o caso de creches, instituições educacionais que têm entre outras intencionalidades pedagógicas a promoção e ampliação de experiências socioculturais de crianças entre zero e três anos, de modo a fortalecer seu protagonismo na construção e compartilhamento de conhecimentos com os parceiros.

## Método

Por meio de uma metodologia qualitativa, planejamos um procedimento de coleta de dados que possibilitasse capturar, em situações de observação de brincadeiras livres, a presença da macrocultura no grupo de brinquedo do qual as crianças faziam parte (Bichara & Becker, 2016). As filmagens tentavam preservar o mais natural do ambiente cotidiano das crianças, para não haver interferências significativas com a presença do pesquisador e, assim, comprometer o registro da situação (Pellegrini, 2013).

## Participantes

Participaram da pesquisa 20 crianças, 11 meninos e nove meninas, de dois anos de idade – idade média de 2;2 anos, a mais nova com 1;8 ano, e a mais velha com 2;7 anos, no início da coleta. Elas integravam o Grupo I de um CMEI, da cidade do Recife, Brasil, que atendia famílias de camadas de renda média e baixa. O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos e obteve autorização para o início da coleta (CEP/CCS/UFPE, CAAE n.0127.0.172.000-08). Todos os pais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com permissão para participação de seus filhos e inclusive para divulgação de imagens para fins de formação de docentes e divulgação científica.

## Materiais e Instrumentos

Foi utilizada câmera filmadora, da marca Sony, para registro das sessões, e HD externo para armazenamento das filmagens. Além desses equipamentos, brinquedos que faziam parte do material de uso cotidiano do CMEI eram disponibilizados para as crianças brincarem, como por exemplo: garrafas plásticas, baldes, bastões de madeira, carrinhos, bonecos, caixas etc.

## Procedimento de Coleta

O grupo de crianças investigado foi videogravado duas vezes por semana, durante um período de quarenta e cinco dias, perfazendo um total de 11 sessões de observação com duração média de 24 minutos. As observações das crianças foram realizadas quando elas

brincavam livremente em espaços do CMEI (galpão coberto, sala de atividades, ou pátio descoberto), com a presença de duas educadoras (professora e auxiliar). Tal procedimento foi realizado tendo em vista a valorização de suas rotinas e buscando evitar possíveis estranhamentos e reações negativas das crianças se levadas para um lugar não habitual, o que poderia causar constrangimentos por terem apenas dois anos e, assim, prejudicar o trabalho investigativo.

As educadoras, apesar de presentes e eventualmente participarem de situações interativas instadas pelas crianças, não propunham atividades específicas nos momentos escolhidos para a observação das crianças. Eram momentos de recreação livre. Entretanto, intervinham sempre que necessário para confortar alguma criança, eliminar riscos ou dirimir conflitos que surgissem. Elas também organizavam o ambiente de brincadeira, disponibilizando brinquedos industrializados e artesanais para manuseio das crianças.

### **Procedimento de Análise**

A análise passou por diversas etapas, sendo a primeira delas a exposição das pesquisadoras ao material videogravado, a fim de serem identificados episódios interacionais que contemplassem os objetivos traçados para o estudo. Interessavam os segmentos de videografiação com trocas interativas conspícuas, que configurassem uma brincadeira no grupo. Seguiam-se pistas tais como: vocalizações ou falas dirigidas aos parceiros, orientação da atenção umas às outras, ações ajustadas entre as crianças, proximidade física e identificação de um tópico comum na brincadeira de duas ou mais crianças.

Especial atenção era conferida aos episódios interacionais com potencial de persistirem e se estenderem no grupo, sem que isso fosse sugerido pelos adultos. Era o caso da manipulação de objetos grandes ou ações que envolvessem deslocamentos no espaço por serem mais facilmente observadas por outras crianças, mesmo a certa distância. Também era o caso de ações de fácil execução por terem mais chance de serem realizadas por muitas crianças.

A segunda etapa da análise correspondeu à transcrição dos trechos selecionados; a própria transcrição foi norteada por questões que aguçavam o olhar das pesquisadoras, como por exemplo: as crianças orientavam seus comportamentos para um objetivo comum? Elas faziam uma ação semelhante à do parceiro, orientadas para ele? Ou realizavam ações complementares às deles? Quais os desdobramentos desses comportamentos no grupo? Que objetos eram utilizados e de que forma as crianças faziam uso deles?

Foram utilizados diversos critérios para delimitar o início e o fim de um episódio. Os critérios escolhidos eram flexíveis e baseados no fluxo interacional em curso. O critério mais utilizado para determinar o início de um episódio foi a orientação da atenção das crianças (duas ou mais) para uma atividade comum. Para delimitar o fim do episódio, os critérios mais utilizados foram: a dispersão das crianças em relação à atividade da qual participavam e a mudança do tema da brincadeira.

Do ponto de vista metodológico, o recorte episódico e não o recorte de ações individuais observadas *per se*, permite um salto interpretativo que submete o observado à significação lúdica de uma encenação ou de um jogo interativo. Carvalho (2015), ao receber a homenagem da Sociedade Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento, fez uma reflexão sobre a necessidade de as investigações, em uma perspectiva sociointeracionista, precisarem recortar unidades de análise episódicas, para poderem inferir o processo interacional –, o que ocorre entre os interagentes! Isto porque a construção de novas significações são produtos interacionais. O contexto é mais do que um *background*. Ele é parte integrante da significação.

Entre os 56 episódios recortados e transcritos, dois referem-se, especificamente, a temas presentes na cultura popular pernambucana, ou seja, eventos que ocorrem com frequência na cidade em que se localiza o CMEI onde as crianças foram observadas: o episódio “Batuques do maracatu” e o episódio “Capoeira”. Diante do objetivo proposto de analisar microgeneticamente, em um grupo de brinquedo de crianças de dois anos, a apropriação que elas realizam de seu entorno cultural, esses dois episódios foram selecionados para examinar o modo como elas participavam das brincadeiras que se efetivavam no grupo.

## **Resultados e Discussão**

No grupo de brinquedo investigado as crianças cantavam músicas da cultura popular, pois a atividade musical era frequente na instituição. Algumas vezes, mesmo sem saberem toda a letra, cantarolavam as canções emitindo sons correspondentes ao tom da música; outras vezes, pediam para as educadoras cantarem ou, ainda, acompanhavam as educadoras nas músicas iniciadas por estas. Além de cantarem, elas exploravam a musicalidade fazendo movimentos com o corpo no ritmo da música, batucando nos objetos e produzindo diferentes tipos de sons.

Entre as canções mais frequentes estavam as músicas de roda, de capoeira e de maracatu, típicas do Nordeste do Brasil, e valorizadas socialmente, já que o cenário da cultura popular é fortemente vivenciado no cotidiano de Recife. O episódio 1, intitulado *Batuques do Maracatu*, ilustra uma das brincadeiras em que as crianças revelaram o conhecimento que possuíam sobre ritos da sua cultura popular. A descrição detalhada do episódio possibilita a apreensão de nuances dessa aquisição cultural. As crianças envolvidas serão indicadas por nomes fictícios e, entre parênteses, são especificados o gênero, e a idade, esta informada em anos e meses.

*Episódio 1: Batuques do Maracatu*

*Renan (M/2;3), Zé (M/1;11), Tito (M/2;7), Lia (F/2;1), Leo (M/2;1), Cacau (M/1;9), Vini (M/2;5), Gessi (F/2;4), Ilane (F/1;11)*

*As crianças estão em um momento de recreação livre em um galpão coberto. Sete crianças estão sentadas, próximas à professora e à auxiliar. Elas cantarolam músicas e batucam em baldes com bastões de madeira, buscando ajustarem-se ao ritmo da música que cantam. Depois de uma pausa, a professora fala: “Vamos cantar a do Maracatu!” Renan, sentado no chão com uma garrafa pet na mão, grita por duas vezes: “Macá! Macá!” Ele bate com a garrafa no chão; existiam grãos dentro dela que provocavam um som característico. O grupo, então, orienta-se pelo ritmo do batuque do maracatu, tentando ajustar-se a ele. As educadoras começam a cantar: “Maracatu, Maracatu...”. Outras crianças – Zé, Lia, Gessi, Leo, Tito e Ilane – acompanham o grupo, batucando em baldes com os quais brincavam, usando bastões de madeira, e cantando. Lia pega, da mão de uma das educadoras, uma garrafa de plástico que também continha um pouco de grãos e a chacoalha. As educadoras dão seguimento à canção: “Meu maracatu é da coroa Imperial. Meu maracatu é da coroa Imperial. É de Pernambuco, ele é da casa Real. É de Pernambuco, ele é da casa Real.” Cacau, que até então estava afastado, vai sentar-se perto da educadora auxiliar. Zé batuca no balde e, vez por outra, no cesto de vime que está próximo de si. Vini se aproxima fazendo um gesto com as mãos, como se segurasse e batucasse um pandeiro. Tito continua batucando no balde com bastões de madeira. Leo, além de batucar no balde com um bastão, também usa um rolo de papelão para bater no objeto. Há um evidente esforço para ajustarem-se ao ritmo marcado pela música. A educadora continua cantando: “Maracatu, maracatu” e faz uma breve pausa. Renan joga a garrafa no chão, cantando: “Macatu, matu, macatu”.*

O episódio descrito traz indícios de que as crianças usaram fragmentos de conhecimentos da cultura popular de sua macrocultura – do Recife-PE, Nordeste do Brasil. Revelam isso pela coerência e compatibilidade do canto entoado e dos movimentos realizados no compartilhamento das ações com os parceiros. Ao batucarem o ritmo do maracatu, elas participaram ativamente da situação, contando com a parceria do adulto para o desdobramento do rito, proposto por este ao se alinhar à cantoria que tinha sido instaurada pelas crianças.

O Maracatu é uma forma de expressão da cultura negra presente em todo o Estado de Pernambuco ligada a um forte sentimento religioso do Candomblé. De acordo com Lima e Guillen (2018), o maracatu caracteriza-se por um cortejo do qual fazem parte personagens africanos como rei, rainha, príncipes e princesas, além de figuras emblemáticas, tais como baianas, orixás e os calungas, bonecos de cera e madeira que passam por um processo de fundamento religioso e que são ligados ao candomblé. As mulheres são preparadas para conduzir o calunga, que representa um ancestral da nação. Esse cortejo é acompanhado por um conjunto musical formado por instrumentos de percussão que variam de acordo com os grupos. São denominados de batuque que são compostos por alfaias, caixas e tarol, agbê e mineiro também chamado de gonguê.

Existem especificidades na caracterização e classificação do maracatu que fogem aos propósitos deste artigo (para mais detalhes ver, Lima & Guillen, 2018). Cabe acrescentar, entretanto, que para se configurar um maracatu de baque virado ou um maracatu nação, como também é chamado, ele, obrigatoriamente, é vinculado a um terreiro de candomblé. Tradicionalmente, durante a abertura oficial do carnaval do Recife, Naná Vasconcelos, percussionista pernambucano, reconhecido mundialmente, regeu, por muitos anos, um grande encontro dos maracatus que vinham de vários bairros do Recife e região metropolitana para se concentrarem numa grande praça na parte central da cidade. O início da regência era marcado por uma espécie de grito de guerra entoado por Naná, algo como: “Tu Maracá, Tu Maracátu!” Então, diferentes grupos de maracatus ajustavam seus batuques e formavam um grande cortejo.

Nas festividades de carnaval, entretanto, vários outros grupos espontaneamente se apresentam sem necessariamente o caráter religioso do maracatu, mas se configurando como grupos percussivos, que reproduzem aspectos sonoros e movimentos ou passos característicos. Pessoas de diferentes pertencimentos étnico-raciais participam de grupos de maracatu, de blocos de frevo ou de grupos de troças carnavalescas, usufruindo de seus aspectos musicais e performáticos. É nesta perspectiva, que o maracatu tem grande adesão da

população pernambucana e são estes aspectos trazidos para as creches e escolas públicas de caráter laico.

Para um leitor que desconhece a cultura popular de Pernambuco, principalmente o seu carnaval, o gritinho dado por Renan no início do episódio – “*Macá, Macá!*” – tem grandes chances de passar despercebido. Contudo, quando se sabe um pouco mais sobre especificidades culturais da região em que a criança vive, reconhece-se que esses gritos estão perfeitamente ajustados ao início do cortejo do Maracatu. Quem já assistiu a alguma apresentação do percussionista Naná Vasconcelos, identifica o “*Macá! Macá!*” produzido por Renan com o grito entoado por Naná no início da regência dos maracatus, nas apresentações públicas.

Conversando com as educadoras do CMEI, soubemos que um grupo de Maracatu havia, recentemente, visitado a instituição. Após esta visita, várias atividades foram realizadas em torno de temáticas da cultura popular. Isso possivelmente contagiou as brincadeiras das crianças que puderam se experimentar como protagonistas de um maracatu! O grito dado por Renan repete o início do rito do maracatu. Ele surge tão logo a professora ter feito o convite para cantarem a música do maracatu, como que sinalizando o início daquele ritual, do modo como é encenado nas apresentações dos grupos percussivos.

Ainda em relação ao grito “*Macá!*” dado por Renan, pode-se pensar que ele evoca uma situação reconhecida pelo grupo. No momento em que o garoto entoa o grito, parece haver no grupo uma convergência de significados e reconhecimento deste sinal, que possibilita reiniciar uma configuração coletiva baseada em um roteiro previamente compartilhado pelos participantes nas interações estabelecidas na macrocultura – ao presenciarem apresentação de grupos de Maracatu na instituição educacional ou no bairro em que moram, por exemplo.

Ao observarmos a descrição do episódio, fica evidente o ajuste que as outras crianças e as educadoras fazem no ritmo que imprimem ao batuque dos objetos e no empenho para acompanhar o grupo, imitando ou complementando ações que estão sendo realizadas. Os ajustes e a inclusão de crianças na cena sinalizam o que elas sabem a respeito da musicalidade do maracatu e realçam aos parceiros a necessidade de adequação, transmitindo a informação de que esse ritmo é aspecto relevante do maracatu e, portanto, deve ser considerado. A música cria uma trilha sonora na qual ações e movimentos vão se integrando; vai ocorrendo o desdobramento da encenação. Renan pôde experienciar a repercussão de seu grito: a concordância e adesão dos parceiros pegando cesto ou balde para bater sobre o chão confirmam que há um reconhecimento do tema da brincadeira.

Já é compartilhado na literatura da psicologia que mesmo antes de a linguagem verbal assumir seu lugar como instrumento de interação social, outros recursos são utilizados para interagir com os parceiros sociais. Um dos recursos utilizados para significar a experiência é o corpo (Amorim & Rossetti-Ferreira, 2008; Bruner, 1990/2011). No episódio, a música cantada era frequentemente acompanhada por movimentos do corpo como, por exemplo: palmas, balanço dos braços para bater os bastões de madeira (baquetas) nos baldes de plástico (bombos), além de outros gestos. Segundo Corsaro (1997/2017), há uma reprodução interpretativa, ou seja, ao reproduzirem, as crianças modificam o que fazem segundo suas necessidades e possibilidades; e, ao mesmo tempo, acrescentam e inovam. Vini, por exemplo, faz de conta que sua mão é um pandeiro ao se aproximar do grupo que batuca o maracatu, espalmando uma mão e batendo nela com os dedos da outra mão, balançando-as de uma forma que leva a supor que em uma mão o garoto tem um pandeiro e com a outra ele batuca no instrumento. Esta hipótese é reforçada pela postura do corpo de Vini e o movimento que ele faz dobrando um pouco os joelhos e se posicionando com o gingado socialmente reconhecido nos músicos que tocam esse instrumento. Infere-se, portanto, que houve inovação!

No episódio 2, intitulado *Capoeira*, pode-se discutir com mais detalhe os modos pelos quais os movimentos, expressões e gestos corporais revelam as peculiaridades da reprodução de aspectos da macrocultura, no momento de interação de pares de crianças.

#### *Episódio da Capoeira*

*Tina (F/2;7), Ana (F/2;4), Gessi (F/2;4), Maria (F/2;4), Neli (F/2), Tito (M/2;8), Renan (M/2;3), Leo (M/2;1), Sam (M/2;2), Ilane (F/1;11).*

*Um grupo de cinco meninas forma uma pequena roda junto à professora, que canta uma música infantil. As crianças acompanham, cantando, batendo palmas e chacoalhando garrafas plásticas com grãos dentro dela. A professora começa a bater palmas no ritmo da capoeira e, em seguida, canta uma música típica do jogo de capoeira: “Capoeira, capoeira me chamou. Capoeira, capoeira me chamou”. Algumas crianças (Ana, Tina, Gessi e Neli) imediatamente põem as mãos no chão e tentam erguer as pernas, fazendo os passos típicos do jogo de capoeira. Enquanto tenta derrubar Gessi com um entrelaçado de pernas, Tina olha para a colega e sorri. Gessi também olha para a garota e sorri. Outras crianças participam, fazendo sons com alguns objetos disponíveis: Maria balança uma garrafa plástica com grãos como se fosse um chocalho; Renan, sentado em um balde, bate um bastão de madeira no*

*outro bastão; Ilane está sentada ao lado de Renan e observa os colegas; Tito, que até então estava mais afastado observando o grupo, começa a bater palmas no ritmo da capoeira. A educadora continua: “Vamos jogar capoeira, pra gente se defender, vamos jogar capoeira, um modo de se viver. Era, capoeira. Era, tem que batalhar. Era, capoeira. Era, tem que batalhar. Paranauê, Paranauê, Paraná...”. As crianças continuam colocando as mãos no chão e tentando erguer as pernas. Deitadas no chão, elas deslizam suas pernas no ar em formato de arco. Tina e Gessi experimentam bater uma na perna da outra jogando a capoeira. As garotas têm uma expressão de sorriso no rosto durante suas ações. Neli também embola pelo chão perto das colegas. Observa-se agora que Maria também entra no jogo. A garota curva seu corpo e contrai o pescoço e os braços para junto de si. Sorrindo, Maria também coloca a mão no chão e tenta erguer uma das pernas. Leo senta-se no chão e ergue as pernas. Sam, que está entretido com umas caixas, participa cantando baixinho.*

Chama a atenção que, apesar de se tratar de crianças entre um ano e onze meses e dois anos e oito meses, há a reprodução de aspectos próprios do rito da capoeira e a compatibilidade dos movimentos realizados pelas crianças para jogar e se ajustar aos parceiros. Primeiramente, percebemos o posicionamento das crianças: elas estavam em círculo, perto da professora, que cantava música infantil. O formato em círculo já é próprio da capoeira. Quem conhece o jogo sabe que o posicionamento dos integrantes, formando uma roda, é um aspecto relevante dessa atividade (Barros, 2017).

Ao iniciar as palmas no ritmo da capoeira, a professora reafirma o cenário próprio para o jogo e as crianças o reconhecem. Ao som da música da capoeira entoada pela professora, elas parecem respeitar a formação do círculo de pessoas onde se joga a capoeira revelando que compartilham as regras que fazem parte do jogo: imediatamente, Ana, Tina, Gessi e Neli põem as mãos no chão e tentam erguer as pernas, fazendo os passos do jogo; não são quaisquer ações que realizam, mas, sim, as ações típicas do jogo da capoeira, completando as regras de como jogar. Gessi e Tina põem a mão no chão e fazem movimentos de pernas frequentemente usados pelos jogadores de capoeira; depois, deitadas no chão, deslizam suas pernas no ar em formato de arco e experimentam bater uma na perna da outra em ações complementares. Esses passos acrobáticos são característicos dos golpes de ataque dessa modalidade: passos com movimentos próximos ao solo com giros. Maria, por sua vez, ao curvar seu corpo e contrair os ombros e braços para junto de si, reproduz o passo de defesa de

um jogador de capoeira que tem o corpo tensionado, na expectativa de se proteger de um golpe.

Refletimos que fazer os passos e os movimentos próprios da capoeira é uma das formas possíveis de essas crianças revelarem os conhecimentos produzidos por seu agrupamento social. Tal como mencionou Bruner (1990/2011), o corpo é utilizado como instrumento de significação quando revela, por meio dos movimentos, o conhecimento cultural socialmente construído. Observamos que não é qualquer gesto ou movimento que é realizado. As crianças se esforçam para realizar movimentos compatíveis com o rito que estão vivenciando. Em meio a movimentos adequados ao jogo de capoeira, outros movimentos são executados e, eventualmente, incorporados à cena!

A experimentação dos movimentos e posturas; o reconhecimento da configuração do jogo (como se posicionar, o que fazer para brincar, que objetos usar); a observação de que ela e os parceiros estão brincando juntos etc., propiciam a emergência da estrutura de participação na brincadeira. Os jogadores fazem escolhas do que é interessante ou não; do que podem fazer ou não podem; das ações que pertencem ou não pertencem ao brincar. Nesse esforço, pode surgir o embelezamento (Corsaro, 1997/2017). Segundo esse autor, o embelezamento são pequenas alterações introduzidas nas atividades quando elas são imitadas (pequenas variações dentro do mesmo tema); quando ações complementares ou casuais se misturam ao modo como a atividade vinha sendo realizada; ou, simplesmente, pela ausência de uma duplicata do objeto usado pela primeira criança, outro objeto o substitui e, então, o grupo passa a considerá-lo como pertinente à mesma ação. Então, surge a inovação; um novo sentido é revelado (alçado) quando compreendido no conjunto das ações e no contexto instaurado. Este é continuamente construído e transformado e favorece a extensão das ações de uma criança a outra (Lucena & Pedrosa, 2014).

O conhecimento socialmente construído sobre capoeira vai se desdobrando e se revelando compartilhado pelo grupo, à medida que as crianças se ajustam umas às outras e ao contexto interativo, cada uma a seu modo: realizam movimentos do jogo; batem palmas no ritmo da capoeira – como fez Tito –, ou ainda, incrementam a musicalidade da canção entoada pela educadora – quando Renan bate um bastão de madeira no outro e Maria movimenta uma garrafa plástica com grãos como se fosse um ‘chocalho’. Realça-se que a musicalidade é componente fundamental no rito da capoeira. Neste episódio, as crianças reapresentam esse componente ao produzirem sons com o chacoalhar de uma garrafa com grãos, acompanhados de palmas ou da batida com os bastões, no ritmo da música.

No episódio *Capoeira* e no anteriormente apresentado –*Batuques do Maracatu* – as crianças transformam os objetos em instrumentos musicais. Pontua-se que os “batuques” nos objetos disponíveis parecem bastante ajustados ao ritmo da música que era cantada naquele momento, a do maracatu ou a da capoeira, e, portanto, não se pode considerá-los simples exploração dos brinquedos. A utilização conjunta desses objetos pelas crianças e educadoras, que marca o ritmo da música, favorece a construção de um cenário (contexto) fazendo emergir a estrutura de participação – batucar o maracatu ou jogar a capoeira. Tomando como base as interações sociais que ocorrem nesses cenários, comprehende-se que as ações das crianças de bater com o bastão no balde, por exemplo, podem ser compreendidas como “batucar”. Essas ações ganham novos sentidos no curso das interações em um determinado contexto.

Atreladas à musicalidade presente nos dois episódios, observam-se novas adesões à roda de capoeira e aos batuques do maracatu. Com a ajuda da música cantarolada pelas educadoras, aos poucos, outras crianças vão aderindo ao grupo, ajustando-se à estrutura de participação estabelecida – batucar o maracatu, no primeiro episódio, e jogar a capoeira, no segundo, acompanhando o ritmo da música cantada. Esta estrutura se estende, aos poucos, com a integração de outras crianças presentes. Cada criança participa da situação a seu modo, com ações e ajustes à estrutura em construção.

Essas variações vão sendo acompanhadas por um aumento do número de participantes no episódio, que parecem atraídos para esta forma de participação coletiva e que são, aos poucos, ‘contagiados’ pelo grupo. No episódio da capoeira, por exemplo, Tito, que até então estava envolvido em outra atividade, começa a observar seus colegas que dançam e cantam com a educadora. As crianças batucam em objetos, batem palmas e sorriem enquanto fazem os passos da capoeira. Cria-se uma situação interativa que parece prazerosa para quem participa dela e, pouco a pouco, Tito vai se inserindo, primeiro observando e, em seguida, batendo palmas no ritmo da música. Da mesma forma, no episódio *Batuque do maracatu*, o som e o clima prazerosos que envolvem as crianças parecem capturar Cacau e Vinicius, à medida que o tempo passa: da atenção à atividade instrumental.

Na convivência umas com as outras, cria-se um espaço de construção de conhecimentos e sentimentos compartilhados; revigoram-se brincadeiras que propiciam ressignificações de objetos, de modos de fazer e se comunicar, de situações e contextos etc. Por outro lado, os novos compartilhamentos reverberam em desdobramentos de sentidos que elas dão ao mundo ao seu redor e ao modo de se posicionarem nele, construindo a si e aos outros como membros diferenciados, mas pertencentes a um grupo social (Menezes, 2020). É

o processo de aprendizagem cultural, que se dá *pari passo* às experiências vividas, às disponibilidades encontradas e aos recursos interpretativos de que dispõem em cada etapa de sua vida. Portanto, aprendizagem cultural é um processo contínuo. Apreendem-se fragmentos de um conhecimento, não apenas de um conteúdo, que vão sendo repetidos, ressignificados, ampliados e articulados em novas situações e contextos (Bichara et al., 2018; Bruner, 1990/2011; Tomasello, 2016). A cultura é uma transmissão intergeracional: é, primordialmente, reprodução, criação e inovação. É o nicho ontogenético humano construído com o protagonismo de seus integrantes.

### Considerações Finais

A análise microgenética dos episódios revela que crianças mesmo bem pequenas – com dois anos de idade – já aprenderam vários aspectos de seu entorno cultural e usufruem desse conhecimento em suas brincadeiras. Esses resultados foram alcançados por meio do exame de encenações de duas manifestações culturais, características da região em que vivem – o maracatu e o jogo de capoeira. O movimento do corpo, seus gestos, vocalizações, cantos, expressões verbais, orientação da atenção aos parceiros, organização espacial, encenação, imitação e complementação das ações do outro foram, em seu conjunto, tomados como evidências de que ao brincarem elas experimentavam efetivar várias de suas aprendizagens. Em decorrência, transformavam, ampliavam e embelezavam suas brincadeiras a partir de seus recursos psicomotores, cognitivos, afetivos, enfim, recursos interpretativos que as incitavam a construírem e reconstruírem conhecimentos com o suporte do adulto.

A atividade de brincar coordenadamente, e em especial, cooperativamente, ou seja, quando estão juntas e complementam a ação da outra em torno de um tema reconhecido por elas – sabem do que estão brincando e revezam os papéis protagonizados – cria uma estrutura de participação que funciona como uma configuração no espaço interativo na microcultura do grupo de brinquedo, “um arcabouço” no qual as ações de cada criança são compreendidas como pertencentes ao tema brincado, porque se encaixam e se ajustam, a cada momento, como “uma regra” que delineia o roteiro coletivo, com inovações que ampliam e renovam a brincadeira. Em decorrência, aquelas ações têm o potencial de ampliar a gama de informações compartilhadas. Cabe enfatizar que as crianças, além de trazerem conhecimentos produzidos na macrocultura para o momento de interação, também os recriam, pois alçam novas significações a partir de diferentes configurações que vão surgindo de embelezamentos. Elas são ativas e protagonizam sua participação na cultura (Corsaro, 1997/2017).

A música cantada pelas educadoras integrada às ações experimentadas pelas crianças propicia um cenário estendido, contexto no qual a brincadeira se desenrola. As ações são espontâneas, mas não representam movimentos aleatórios. Em seu conjunto, a partir da configuração “desenhada” no espaço das crianças, cada ação é ajustada, imitada, complementada, embelezada e transformada; elas são alçadas a outros status de significação e se tornam “batucadas de maracatu”, ou, “passos de um jogo de capoeira”.

O adulto tem um papel importante na ampliação do repertório de conhecimento das crianças sobre a nossa rica e diversificada cultura. Quando uma criança escuta uma música, ela atenta, concentra-se e a acompanha, cantando e/ou fazendo movimentos no seu corpo. Na Educação Infantil, o momento de recreação livre também é preparado pelo adulto: ele o organiza, selecionando o material a ser disponibilizado; ajuda a criança a cantar uma música cuja letra completa ela não domina; mostra-se interessado pelo que elas fazem e produzem etc. É um momento coletivo de trocas e compartilhamentos. Assim compreendido pela educadora, ela investe na situação ao apoiar e valorizar iniciativas das crianças. Emerge assim um conhecimento socialmente partilhado pelas crianças com possibilidades de expressarem e ampliarem o domínio da macrocultura que desfrutam ainda de modo incipiente.

Algumas limitações do nosso estudo são consideradas: a abordagem qualitativa com uso da análise microgenética se, por um lado, permite a explicitação minuciosa de processos em curso na ontogênese infantil, por outro lado, restringe a abrangência dos achados, pois uma quantidade grande de episódios a serem apresentados e analisados ultrapassaria os limites de uma divulgação em revista científica, que exige concisão dentro de um número de páginas indicado. A escolha de episódio como unidade de análise (Carvalho, 2015), tal como foi proposto nesta investigação, focando as interações de crianças em uma atividade coletiva, requer a consideração de um conjunto de variáveis que se interseccionam: movimento do corpo com muitas possibilidades de combinações, mas que se configuram com especificidades que permitem reconhecer, por exemplo, um jogo de capoeira; atenção das crianças ao desempenho da outra, com encaixes e ajustes de suas ações para responderem ao protagonismo do parceiro; a música entoada e ritmada pelo batuque sobre o balde; o arranjo espacial em forma de círculo, por exemplo, na capoeira, que circunscreve o jogo de manejo do corpo de algumas crianças; etc. Tal intersecção está alinhada à perspectiva sociointeracionista, ou seja, comprehende as interações sociais como constitutivas do desenvolvimento humano. A escolha do episódio como unidade de análise, se por um lado permite articular esses aspectos para alçar nova significação da relação construída, por outro,

traz implicações limitadoras: restringe a consideração de uma diversidade de outras ocorrências visando à publicação e divulgação dos achados.

Novos estudos são necessários não apenas para obter maior quantitativo de episódios que dariam mais densidade aos achados aqui obtidos, mas, propiciar o exame de aprendizagens culturais em contextos distintos (Tudge et al., 2006; Quintana et al. 2006), com foco em outros tipos de aquisições. A título de exemplos, podem ser mencionadas investigações de aprendizagens culturais de conteúdos mais sistematizados e formalizados que demandem regras explicitadas a serem seguidas para o alcance de um conhecimento específico, ou de aquisições de normas e valores morais, relevantes em determinada cultura (Xiao et al., 2017). Assim, salientamos a importância de se propiciar contextos coletivos de desenvolvimento que instiguem a participação das crianças na assimilação e construção da microcultura do grupo.

## Referências

- Amorim, K. S., & Rossetti-Ferreira, M. C. (2008). Corporeidade, significação e o primeiro ano de vida. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 60(1), 67-81. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-52672008000100007&lng=pt&tlang=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672008000100007&lng=pt&tlang=pt)
- Barros, K. F. (2017). *Capoeira: Teoria e prática*. Santos: Bueno Editora.
- Bichara, I. D., & Becker, B. (2016). Com a palavra, as crianças: Um debate sobre inovações metodológicas na investigação do brincar. *Revista Brasileira de Psicologia*, 3(1), 3-8. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/332212663\\_Com\\_a\\_palavra\\_as\\_criancas\\_um\\_debate\\_sobre\\_inovacoes\\_metodologicas\\_na\\_investigacao\\_do\\_brincar](https://www.researchgate.net/publication/332212663_Com_a_palavra_as_criancas_um_debate_sobre_inovacoes_metodologicas_na_investigacao_do_brincar)
- Bichara, I. D., Lordelo, E. R., & Magalhães, C. M. C. (2018). Por que brincar? Brincar pra quê? A perspectiva evolucionista sobre a brincadeira. In M. E. Yamamoto, & J. V. Valentova (Orgs.), *Manual da Psicologia Evolucionista*. (pp. 448-463). Natal: UFRN.
- Bruner, J. (2011). *Actos de significados*. Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1990)
- Carvalho, A. M. A. (2015, Novembro). *Desenvolvimento: Há questões novas?* Palestra proferida no X Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento, Belém, Pará, Brasil.

- Carvalho, R. V. C., Seidl-de-Moura, M. L., Martins, G. D. F., & Vieira, M. L. (2014). Culture and developmental trajectories: A discussion on contemporary theoretical models. *Early Child Development and Care*, 184(11), 1599-1614. doi: 10.1080/03004430.2013.871273
- Carvalho, A. M. A., & Pedrosa, M. I. (2002). Cultura no grupo de brinquedo. *Estudos de Psicologia*, 7(1), 181-188. doi: 10.1590/S1413-294X2002000100019
- Corsaro, W. A. (2017). *The sociology of childhood*. (5a ed.). London, UK: Sage Publication. (Obra original publicada em 1997)
- Gosso, Y., Resende, B. D., & Carvalho, A. M. (2018). Play in South American Indigenous Children. In P. K. Smith & J. L. Roopnarine (Eds.), *The Cambridge Handbook of Play: Developmental and disciplinary perspectives* (pp. 322-342). New York, NY: Cambridge University Press. doi: 10.1017/9781108131384
- Kachel, U., Svetlova, M., & Tomasello, M. (2017). Three-year-olds' reactions to a partner's failure to perform her role in a joint commitment. *Child Development* 89(5), 1691-1703. doi: 10.1111/cdev.12816
- Lima, I. M. F., & Guillen, I. C. M. (2018). Entre a cultura do espetáculo e a identidade negra: Os maracatus-nação do Recife na contemporaneidade. In M. Abreu, G. Xavier, L. Monteiro, & E. Brasil (Org.), *Cultura negra: Festas, carnavais e patrimônios negros* (pp. 395-424). Niterói: Eduff.
- Lucena, J. M. F., & Pedrosa, M. I. (2014). Estabilidade e transformação na construção de rotinas compartilhadas no grupo de brinquedo. *Reflexão e Crítica*, 27(3), 556-563. doi: 10.1590/1678-7153.201427317
- Menezes, S. A. (2020). *Interações criança-criança em um pátio escolar: A constituição do grupo de brincadeira como lugar político* (Tese de Doutorado). Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, Brasil. Recuperado de [https://pospsi.ufba.br/sites/pospsi.ufba.br/files/shiniata\\_alvaia\\_tese.pdf](https://pospsi.ufba.br/sites/pospsi.ufba.br/files/shiniata_alvaia_tese.pdf)
- Moll, H., Carpenter, M., & Tomasello, M. (2011). Social engagement leads 2-year-olds to overestimate others' knowledge. *Infancy*, 16(3), 1-18. doi: 10.1111/j.1532-7078.2010.00044.x
- Otta, E. (2017). Brincar na perspectiva psicoetológica: Implicações para pesquisa e prática. *Psicologia USP*, 28(3), 358-367. doi: 10.1590/0103-656420160122
- Pellegrini, A. D. (2013). *Observing children in their natural worlds: A methodological primer* (3a ed.). New York: Psychology Press.

- Pica-Smith, C., Antognazza, D., Marland, J. J., & Crescentini, A. (2017). A cross-cultural study of Italian and U.S. children's perceptions of interethnic and interracial friendships in two urban schools. *Cogent Education*, 4(1), 1-12. doi: 10.1080/2331186X.2017.1280255
- Quintana, S. M., Aboud, F. E., Chao R. K., Contreras-Grau, J., Cross, W. E., Hudley, C., ... Vietze, D. L. (2006). Race, Ethnicity, and Culture in Child Development: Contemporary Research and Future Directions. *Child Development*, 77(5), 1129-1141. doi: 10.1111/j.1467-8624.2006.00951.x
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Sarmento, M. J. (2013). A sociologia da infância e sociedade contemporânea: Desafios conceituais e praxiológicos. In R. T. Ens & M. C. Garanhani (Org.), *Sociologia da infância e a formação de professores* (pp. 13-46). Curitiba: Editora Universitária Champagnat.
- Simões, P. M. U., & Resnick, R. (2019). A pesquisa das infâncias como possibilidade de encontros e trocas de conhecimento. In E. R. C. Morais, F. M. L. Cruz, M. F. S. Santos, & R. L. S. Aléssio (Orgs.), *Interação social e desenvolvimento humano: Interfaces entre a psicologia do desenvolvimento e a psicologia social* (Vol. 1, pp. 33-55). Recife: UFPE. Recuperado de <http://www.editoraufpe.com.br/interacao-social-e-desenvolvimento-humano-interfaces-entre-a-psicologia-do-desenvolvimento-e-a-psicologia-social/>
- Skinner, A. L., & Meltzoff, A. N. (2019). Childhood experiences and intergroup biases among children. *Social Issues and Policy Review*, 3(1), 211-240. doi: 10.1111/sipr.12054
- Tomasello, M. (2016). Cultural learning redux. *Child Development*, 87(3), 643-653. doi: 10.1111/cdev.12499
- Tomasello, M. (2019). *Becoming human: A theory of ontogeny*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Tudge, J., Doucet, F., Odero, D., Sperb, T., Piccinini, C., & Lopes, R. (2006). A window into different cultural worlds: Young children's everyday activities in the United States, Brazil, and Kenya. *Child Development*, 77(5), 1446-1469. doi: 10.1111/j.1467-8624.2006.00947.x

Whiten, A., & Flynn, E. (2010). The transmission and evolution of experimental microcultures in groups of young children. *Developmental Psychology, 46*(6), 1694-1709. doi: 10.1037/a0020786

Xiao, N. G., Wu, R., Quinn, P. C., Liu, S., Tummeltshammer, K. S., Kirkham, N. Z., Ge, L., Pascalis, O., & Lee, K. (2017). Infants rely more on gaze cues from own-race than other-race adults for learning under uncertainty. *Child Development, 89*(3), 1-16. doi: 10.1111/cdev.12798

### **Endereço para correspondência**

#### **Juliana Maria Ferreira de Lucena**

Rua 16, Quadra 43, Bloco C, N 90, Rio Doce, Olinda - PE, Brasil. CEP 53080-260

Endereço eletrônico: jmflucena@gmail.com

#### **Katia de Souza Amorim**

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto

Avenida Bandeirantes, 3.900, Monte Alegre, Ribeirão Preto - SP, Brasil. CEP 14040-901

Endereço eletrônico: katiamorim@ffclrp.usp.br

#### **Maria Isabel Pedrosa**

Rua Casa Forte, 65 apto 1101, Casa Forte, Recife - PE, Brasil. CEP 52061-460

Endereço eletrônico: maria.cpedrosa@ufpe.br

Recebido em: 20/10/2020

Reformulado em: 11/02/2021

Aceito em: 16/02/2021

### **Notas**

\* Psicóloga, graduada pela Universidade Federal de Pernambuco, doutorada pela Universidade de São Paulo, professora da Universidade de Pernambuco.

\*\* Mestre e doutora em Psicologia do Desenvolvimento, tem foco em processos nos primeiros anos de vida de crianças em instituições de Educação Infantil.

\*\*\* Professora titular da UFPE. Suas pesquisas estão voltadas para a ontogênese infantil, com foco na compreensão social de crianças pequenas.

Financiamento: A pesquisa relatada no manuscrito foi financiada pela bolsa de mestrado da primeira autora (FACEPE, No. Processo IBPG-0727-7.07/08 / AMD-0022-7.0709) e pela bolsa de produtividade em pesquisa da segunda autora (CNPq Nº Processo 303767/2009-0) e da terceira autora (CNPq Nº Processo 307574/2007-5) e auxílio regular FAPESP da segunda autora (processo no. 2006/02687-0)

Este artigo de revista **Estudos e Pesquisas em Psicologia** é licenciado sob uma *Licença Creative Commons Atribuição-Não Comercial 3.0 Não Adaptada*.